

Lukas Pallitsch

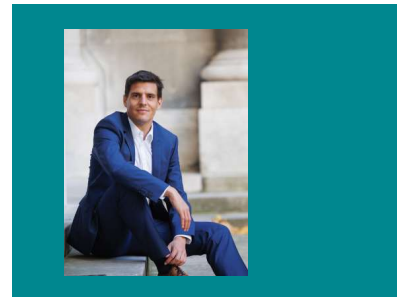
# Religions- und Literaturdidaktik im Gespräch

Zur konzeptuellen Verortung von Interreligiosität in der interkulturellen Literaturdidaktik

## Der Autor

Mag. Mag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD, ist Universitätsassistent (Post-Doc) im Bereich Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

Mag. Mag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD  
Institut für Praktische Theologie  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Schenkenstraße 8-10/ 10G 010b  
A-1010 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7071-7973>  
e-mail: [lukas.pallitsch@univie.ac.at](mailto:lukas.pallitsch@univie.ac.at)



# Religions- und Literaturdidaktik im Gespräch

Zur konzeptuellen Verortung von Interreligiosität in der interkulturellen Literaturdidaktik

## Abstract

Der Beitrag versucht Interreligiosität konzeptionell in der interkulturellen Literaturdidaktik zu verorten und adressiert damit zugleich einen blinden Fleck. Auf Basis theoretischer Beobachtungen und einer kursorischen Lektüre von Navid Kermanis Roman „Große Liebe“ wird gezeigt, dass interkulturelle Phänomene mitunter stark (inter-)religiös konnotiert sind. Vor diesem Hintergrund wird ein Gesprächsraum zwischen Religions- und Literaturdidaktik eröffnet, für den Waldenfels' Begriffe (Pathos/Responsivität) hilfreich sein können. In didaktischer Hinsicht kann sich die Figur der Perspektivenübernahme als aussichtsreich für ein interdisziplinäres Gespräch erweisen.

## Schlagworte

Interreligiosität – Interkulturelle Literaturdidaktik – Religionsdidaktik – Interdisziplinarität – Perspektivenübernahme – Navid Kermani

# Didactics of Religion and Literature in Conversation

On the Conceptual Localization of Interreligiosity in Intercultural Literature Didactics

## Abstract

The article attempts to conceptually situate interreligiosity in intercultural literature didactics and thus addresses a blind spot at the same time. On the basis of theoretical observations and a cursory reading of Navid Kermani's novel "Great Love", it is shown that intercultural phenomena sometimes have strong (inter-) religious connotations. Against this background, a space for discussion between religious and literary didactics is opened, for which Waldenfels' terms (pathos/ responsiveness) can be helpful. From a didactic point of view, taking perspective can prove to be promising for an interdisciplinary discussion.

## Keywords

Interreligiosity – Intercultural Literature Didactics – Didactics of Religion – Interdisciplinarity – Taking Perspective – Navid Kermani

Seit einiger Zeit ist die Entwicklung der Literaturdidaktik – wie übrigens die Entwicklung der Literatur- als Kulturwissenschaft – von Paradigmenwechseln bestimmt<sup>1</sup>. Angestoßen von der englischsprachigen Auslandsgermanistik<sup>2</sup> gehört die Öffnung in Richtung einer *Interkulturellen Literaturwissenschaft* bzw. *-didaktik* zu den nachhaltigsten Innovationen. Eine derart verstandene Literaturdidaktik kann nicht mehr von einem stark nationalphilologischen Ansatz, sondern muss vielmehr von einem kulturwissenschaftlich orientierten und zudem transnationalen Literaturbegriff ausgehen<sup>3</sup> und dabei das gesamte „kulturelle Handlungsfeld Literatur“<sup>4</sup> zu ihrem Gegenstand machen, um auf dieser Basis *interkulturelle literarische*<sup>5</sup> oder gar *transkulturelle Bildung*<sup>6</sup> vermitteln zu können.

Zum einen ist in diesem Zusammenhang interessant, zu beobachten, dass die unterschiedlichen Dachbegriffe<sup>7</sup> auf ein mehrdimensionales interdisziplinäres Feld weisen, für das Fragestellungen, Problemstellungen, Komponenten und Leitbegriffe bereits systematisch erarbeitet wurden, zum anderen lassen sich in diesem Bereich auch Desiderate erkennen: So scheinen beispielsweise im *Handbuch interkulturelle Germanistik*<sup>8</sup> im Bereich der Fluchtlinien und Rahmenbegriffe die interkulturelle Philosophie oder gar Ökonomie auf, wohingegen die interreligiöse Dimension in systematischer Hinsicht ein blinder Fleck bleibt. Auch in aktuellen *Einführungen in die interkulturelle Literatur(-wissenschaft)* von Andrea Leskovec<sup>9</sup>, Michael Hofmann/Julia-Karin Patrut<sup>10</sup> und Michaela Holdenried<sup>11</sup> sowie in den interkulturell konturierten Literaturdidaktiken<sup>12</sup> kommt der (inter-)religiöse Aspekt im konzeptuellen Bereich begrifflich nicht vor. Gleichsam kontraintuitiv zu diesen Befunden spielt Religion in den (gegenwarts-)literarischen Entwürfen von (vornehmlich muslimischen) Migrant:innen eine ebenso faszinierende Rolle

---

1 Vgl. Bachmann-Medick, Doris (2009); Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007).

2 Vgl. Bredella, Lothar (2010).

3 Vgl. Esselborn, Karl (2010) 52–73.

4 Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009) 13–18.

5 Vgl. Bockmann, Jörn / Brink, Margot / Leitloff, Isabelle / Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2024).

6 Vgl. Wintersteiner, Werner (2006).

7 Als unterschiedliche Dachbegriffe lassen sich in Anlehnung an die gängigen Einführungen *interkulturelle Literaturwissenschaft* – vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015), Leskovec, Andrea (2011), Holdenried, Michaela (2022) –, *interkulturelle Germanistik* – vgl. Alois Wierlacher / Bogner, Andrea (2003) –, *interkulturelle Literaturdidaktik* – Bredella, Lothar (2010) benennen.

8 Vgl. Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (2003).

9 Vgl. Leskovec, Andrea (2009); Leskovec, Andrea (2011).

10 Vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015).

11 Vgl. Holdenried, Michaela (2022).

12 Vgl. Honnef-Becker, Irmgard (2007); Mitterer, Nicola (2016); Bredella, Lothar (2002); Bredella, Lothar (2010); Bredella, Lothar (2012).

wie etwa im „postkolonialen Roman“<sup>13</sup>. Mitunter sind interkulturelle und interreligiöse Aspekte derart verschränkt, dass eine literaturwissenschaftliche – und eben auch literaturdidaktische – Auseinandersetzung den Aspekt der *Interreligiosität* zumindest stärker berücksichtigen oder gar in den Bereich der Rahmen- bzw. Leitbegriffe aufnehmen sollte, zumal dieser Dimension eine durchaus tragende Funktion in der Architektur interkultureller Literaturwissenschaft bzw. -didaktik zukommt.

Ausgehend vom eingangs skizzierten Befund soll es in diesem Beitrag weniger um eine vereinzelt Stoff- oder Motivsuche gehen, die gewiss lohnend wäre, sondern um den Versuch einer begrifflichen Verortung in den Fluchtlinien und/oder Rahmenbegriffen einer interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik. Auf der Grundlage vereinzelter Studien, die literarische Texte mit interreligiösen Fragestellungen konfrontieren<sup>14</sup> und bereits didaktische Weichen gestellt haben bzw. stellen,<sup>15</sup> wird in diesem Beitrag der systematische Ort der *Interreligiosität* im Bereich der interkulturellen Literaturdidaktik diskutiert.<sup>16</sup>

Deshalb werden im Folgenden zunächst (1) die Theorien und Konzepte interkultureller Literaturwissenschaft in groben Zügen – und damit gewiss etwas oberflächlich – vorgestellt, (2) um dann anhand eines exemplarischen Erzähltexts von Navid Kermani aufzuzeigen, dass jene Phänomene, die gemeinhin unter dem Begriff interkultureller Literatur verhandelt werden, in wesentlichem Maße (auch) religiös konnotiert sind. Der Roman fungiert dabei nicht als Gegenstand einer umfassenden literarischen Analyse, sondern als heuristischer Bezugspunkt, (3) von dem aus das Verhältnis von interkultureller Literaturwissenschaft und Theologie skizziert wird. (4) Auf dieser Grundlage werde ich dann Fragestellungen der Literatur- und Religionsdidaktik diskutieren und (5) einen Ausblick geben.

## 1. Theorien und Konzepte interkultureller Literatur

Noch vor der Frage, was die Theorie und Systematik einer interkulturellen Literatur(-wissenschaft) und (-didaktik) ausmacht, stellt sich jene nach dem inhaltlichen Gehalt des Attributs in diesem Dachbegriff:

---

13 Zu dieser Gattung vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 152.

14 Vgl. Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (Hrsg.) (2012).

15 Vgl. Langenhorst, Georg (2016); Gellner, Christoph / Langenhorst, Georg (2013).

16 Auch umgekehrt finden sich religionsdidaktische Arbeiten, die eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten nicht scheuen und hier für interreligiöse Lernprozesse mithilfe literarischer Texte plädieren. Vgl. Zimmermann, Mirjam (2015).

„Wenn in diesem Beitrag von ‚interkulturellem Literaturunterricht‘ oder ‚interkultureller Literaturdidaktik‘ die Rede ist, lässt der Begriff vermuten, dass es sich dabei um einen einheitlich ausgeprägten Ansatz handelt, der auf bestimmte Theorien, Konzepte und Methoden rekurriert. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Begriffe ‚interkulturell‘ und ‚Interkulturalität‘ werden in den wissenschaftlichen Diskursen keineswegs einheitlich verwendet; es existieren unterschiedliche Ansätze und Konzepte zur Förderung interkulturellen Lernens und sogar die Termini und ihre Berechtigung stehen selbst im Mittelpunkt einer kontroversen Auseinandersetzung.“<sup>17</sup>

Als Relationsbegriff zielt Interkulturalität primär auf den Vergleich von Kulturen, wobei dieser Vergleich problematisch wird, wenn er Gefahr läuft, sich in Binaritäten zu verstricken. Deshalb werden jüngst verstärkt alternative Modelle diskutiert, die einen solch binären Charakter zu überwinden versuchen: „Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eignem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht.“<sup>18</sup> Grundsätzlich ist Interkulturalität auf Verständigung und letztlich auf Akzeptanz ausgerichtet. Dass diesen Zielsetzungen Grenzen gesetzt sind, zeigt sich insbesondere dort, wo Fragen nach kulturellen Universalien berührt werden, wie die kontrovers geführten Debatten um deren Allgemeingültigkeit vor Augen führen. Kulturelle Differenzen sind demnach „nicht die Unterscheidung objektiver Eigenschaften zweier Völker oder Gemeinschaften, sondern gerade das Ergebnis einer Erkundung, die sich in der interkulturellen Begegnung vollzieht und mit der Differenzen überhaupt erst erzeugt werden.“<sup>19</sup> Im Sinne eines interkulturellen Bewusstseins wäre viel gewonnen, wenn eine gesteigerte *cultural awareness* – verstanden als reflektiertes Eigenkulturbewusstsein – für kulturelle Differenzen sensibilisiert. Jedenfalls steht ein solches Verständnis interkultureller Literaturwissenschaft kritisch gegenüber Positionen, die von einer ethnisch oder kulturell homogenen Literatur beziehungsweise Kultur ausgehen. Die im 19. Jahrhundert forcierte Identitätsbildung durch die Setzung einer nationalen Kultur basiert auf Diskursformationen, die heute stark zu relativieren sind.<sup>20</sup> Um diese imaginären Konstruktionen in literarischen Texten zu durchbrechen, ist interkulturelle Literaturwissenschaft auf verschiedene Bezugswissenschaften angewiesen: Die Sen-

---

17 Freitag-Hild, Britta (2022) 359.

18 Gutjahr, Ortrud (2002) 353.

19 Hofmann, Michael (2006) 12.

20 Vgl. Anderson, Benedict (2005).

sibilisierung für kulturelle Differenzen ist nicht auf eine einzelne Disziplin beschränkt, sondern findet Anwendung in interkultureller Philosophie, Soziologie, Theologie, Kommunikationswissenschaft, Ethnologie und Pädagogik. Ein genauer Blick auf die disziplinäre Genese zeigt, dass die interkulturelle Literaturwissenschaft früh den ursprünglich aus der interkulturellen Kommunikation stammenden Begriff aufgreift und spezifiziert,<sup>21</sup> um auf dieser Grundlage auf die Besonderheiten literarischer Vermittlungsprozesse zu fokussieren. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Sensibilisierung für die literarische Konstruktion interkulturellen Begegnungswissens, beispielsweise auf problematische Züge orientalistischer Darstellungen in der deutschsprachigen Literatur um 1800. Vordergründig wird die Frage, welche Stereotypen historisch wie gegenwärtig reproduziert werden.<sup>22</sup> Dabei verfolgt eine interkulturelle Literaturwissenschaft das Ziel, für dieses – oftmals historisch geprägte – Wissen im Kontext literaturwissenschaftlicher Analyse, Diskussion und didaktischer Praxis zu sensibilisieren und kritisch zu transformieren.

Gegenstand einer interkulturellen Literaturwissenschaft sind literarische Texte – insbesondere Erzähltexte. Bei der Untersuchung der in den literarischen Texten verhandelten Begegnungssituationen, Konfliktfelder und Aushandlungsprozesse, die auch in ihrem jeweiligen historischen Kontext zu lesen sind, leistet sie einen Beitrag zur Erweiterung interkultureller Kompetenz. Um die Begegnungssituationen theoretisch zu erfassen, bezieht sich die interkulturelle Literaturwissenschaft meist grundlegend und vornehmlich auf die Konzepte von Alterität und Fremdheit.<sup>23</sup> Tatsächlich liegt der interkulturellen Literaturwissenschaft kein einheitliches Konzept zugrunde, vielmehr existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Theorie- und Begriffsstränge. Deshalb scheint mir hinsichtlich des Begriffsverständnisses Vorsicht geboten: Während Hofmann, wie auch andere, Fremdheit und Differenz als Schlüsselkonzepte benennt,<sup>24</sup> setzt Holdenried nochmals grundsätzlicher mit Trans-, Hyper- und Interkulturalität an, verortet Alterität und Fremdheit dann aber gleichfalls im terminologischen Bereich.<sup>25</sup> Insbesondere in gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellationen lässt sich beobachten, dass die tradierten Dichotomien von Eigenem und Fremdem zunehmend an analytischer Trennschärfe verlieren, insofern das Fremde im Eigenen ebenso wie das Eigene im Fremden erkennbar wird. Diese Beobachtung verweist auf die Not-

---

21 Vgl. Hess-Lüttich, Ernest (2003) 77–79.

22 Vgl. Said, Edward (1981).

23 Vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 12–14.

24 Vgl. ebd. 12–21.

25 Vgl. Holdenried, Michaela (2022) 11–70.

wendigkeit einer differenzierten begrifflichen Bestimmung von Alterität und Fremdheit.<sup>26</sup> Zugleich zeigt sich jedoch, dass selbst in interreligiösen Lern- und Bildungsprozessen ausgrenzende Mechanismen des Othering, also Formen des Fremdmachens, wirksam werden können. Dabei wird deutlich, dass religionspädagogische Ansätze von unterschiedlichen Verständnissen von Fremdheit ausgehen: Während einige Konzepte Fremdheitserfahrungen sowie individuelle religiöse Positionierungen bewusst in den Mittelpunkt rücken, zielen andere darauf ab, den Begriff der Fremdheit kritisch zu hinterfragen oder zu dekonstruieren.<sup>27</sup>

## 2. Zum Beispiel Navid Kermani: *Große Liebe*

Da die gängigen Einführungen zur interkulturellen Literatur(-wissenschaft) auf ihren Gegenstand in Form exemplarischer Textanalysen fokussieren, interessieren hier jene Interpretationsgänge, die den Blick auf jene Texte lenken, bei denen Religion bzw. Religiöses vorkommt. Unter den zahlreichen Textbeispielen finden sich Autor:innen wie Navid Kermani, Orhan Pamuk, Rafik Schami, Said, Asta Scheib, Ilja Trojanow, Jenny Erpenbeck, Zafer Şenocak, Feridun Zaimoglu oder Salman Rushdie. Als Analysebeispiel beziehe ich mich im Folgenden auf die von Hofmann und Patrut vorgenommene Analyse<sup>28</sup> zu Kermanis 2014 erschienenen Roman *Große Liebe*.

Navid Kermanis Roman beschreibt die Erfahrungen eines Ich-Erzählers, der über sich selbst im Alter von fünfzehn Jahren schreibt, als er erstmals intensive Gefühle der Verliebtheit erlebt: „Der Leser darf sich den Jungen nicht eigentlich befangen, verwirrt, schwachmütig vorstellen.“<sup>29</sup> Die Handlung ist in einem westdeutschen Gymnasium der frühen 1980er Jahre angesiedelt. Innerhalb nur weniger Tage durchläuft der Protagonist die emotionale Spannbreite vom ersten Kuss bis zur endgültigen Zurückweisung. Interessant ist nun, wie Kermani den Verlauf der *Story*, also den Inhalt dieser Liebesgeschichte, *diskursiv* – gemeint ist mit diesem erzähltheoretischen Begriff die Art und Weise der Darstellung dieses Inhalts – aufbereitet,<sup>30</sup> denn hierfür verknüpft Kermani die Darstellung per-

---

26 Eine solche kann ich hier nicht vornehmen. Die hier lediglich grob erfolgen kann und an späterer Stelle (siehe unten) nochmals aufgenommen wird: Unter Alterität ist das Andere zu verstehen, das nicht zwangsläufig mit Fremdheit gleichzusetzen ist (lat. *alter* im Sinne des „einen von zweien“). Demgegenüber ist der Begriff des Fremden durch eine ausgeprägte semantische Mehrdeutigkeit gekennzeichnet. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass er in anderen Sprachen jeweils durch unterschiedliche Begriffe wiedergegeben wird. Als fremd gilt häufig dasjenige, was außerhalb des eigenen Bereichs verortet wird oder einem anderen zugehört und somit als nicht-eigen markiert ist.

27 In diesem Zusammenhang zeigt Janosch Freuding, dass gerade in der relationierenden Zusammenschau dieser unterschiedlichen Zugänge ein produktives Potenzial liegt, um Othering-Strukturen in interreligiösen Bildungsprozessen reflektiert zu begegnen und ihnen entgegenzuwirken. Vgl. Freuding (2022).

28 Vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 128–134.

29 Kermani, Navid (2014) 4.

30 Zu *story* und *discours* vgl. Scheffel, Mathias / Martinez, Michael (2009) 20–26.

sönlicher Begegnungen und emotionaler Erfahrungen mit Elementen der arabisch-persischen Liebesmystik. Indem die Liebeserfahrungen des fünfzehnjährigen Protagonisten mit mystischen Texten, insbesondere von Ibn Arabi, in enge Beziehung gesetzt werden, vermittelt der Erzähltext eine Verbindung zwischen unterschiedlichen kulturellen, religiösen und historischen Kontexten. Hoffmann und Patrut analysieren schlüssig:

„Der interkulturelle Charakter des Textes zeigt sich darin, dass hier die Beschreibung einer deutschen Adoleszenz, die auch in den historischen Kontext der (bundes-)deutschen Geschichte eingebettet wird, gedeutet wird durch den Bezug auf die islamische Mystik. Dabei erweist sich, dass den Texten aus der arabisch-persischen Kultur eine aufklärerische Funktion zukommt, dass nämlich die Texte aus dem nahöstlichen Kontext existentielle Erfahrungen auch der deutschen und europäischen Kultur des 20. Jahrhunderts deuten können.“<sup>31</sup>

Die Kursivsetzung hebt das aufklärerische Vermögen der arabisch-persischen Kultur deutlich hervor. Während Hoffmann und Patrut weiter schlussfolgern, dass diesen Erfahrungen folglich eine „transkulturelle Funktion“<sup>32</sup> zugesprochen werden kann, möchte ich nochmals präziser von einer religiösen Funktion sprechen, da es hier nicht bloß um Elemente einer nicht-europäischen Kultur geht, sondern um die Verbindung einer ästhetischen mit einer religiös mystischen Dimension. Diese wird durch Abgrenzungen nochmals expliziert: Im Roman setzt sich der Ich-Erzähler explizit von pharmakologisch induzierten Bewusstseinszuständen ab und rekurriert dabei auf Aldous Huxleys *Pforten der Erkenntnis*, in denen der Drogenrausch als „Kommunion“ beschrieben wird, wobei der Erzähler hervorhebt, dass

„die empfundene Auflösung der eigenen Subjektivität (,ozeanisches Gefühl‘), die ich nicht mehr imitieren muß, weil ich die Dröhnung längst aus eigener Anschauung kenne, [...] sich grundlegend von der Erfahrung Gottes [unterscheidet], soweit sie von christlichen oder islamischen Mystikern bezeugt wird“<sup>33</sup>.

Mit dem in Klammersetzung angeführten Begriff des ozeanischen Gefühls alludiert der Ich-Erzähler auf Sigmund Freud, der dieses in seinen religionskritischen Schriften als eine Quelle für religiöse Vorstellungen ausweist. Interessanterweise

---

31 Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 128–129.

32 Ebd. 129.

33 Kermani, Navid (2014) 82.

verweist der Ich-Erzähler in diesem Zusammenhang auf den Mystikforscher Richard C. Zaehner, der in *Mysticism, Sacred and Profane* eine Analyse über diese Erfahrungen angestellt hat, ferner auf die christliche und hinduistische Mystik.<sup>34</sup>

Während sich Kermanis Roman auf der Ebene der Story ohne weiteres als Geschichte von körperlicher Liebe und sexueller Initiation lesen lässt, wird mithilfe der Subtexte eine tiefgründige Auseinandersetzung mit Gottesliebe und Liebesmystik geführt. Weil der intertextuell begleiteten Reflexion der Verbindung von körperlicher und mystischer Erfahrung eine derart relevante Funktion in diesem Erzähltext zukommt, stellt sich die Frage, warum Hofmann und Patrut die interkulturelle Funktion wenig nachdrücklich darauf beschränken, dass das „deutsch-kulturelle Gedächtnis durchaus Momente der islamischen Tradition aufnehmen“<sup>35</sup> kann, wo bei der textnahen Lektüre durchaus unmissverständlich wird, dass „Religion hier als eigenständige Kategorie verstanden wird“<sup>36</sup>.

An Kermanis Roman lässt sich exemplarisch nachvollziehen, dass die (inter-)religiöse Dimension in den Darstellungen der interkulturellen Literaturwissenschaft im Bereich der systematischen Konzeptualisierung nicht ganz unberücksichtigt bleibt, aber begrifflich ausgeklammert wird, während einzelne Fallanalysen entsprechende Bezüge herausarbeiten.

### 3. Zur Systematik literaturwissenschaftlicher und theologischer Grundfragen

Die Auseinandersetzung mit dem Islam stellt lediglich einen unter vielen Aspekten interkultureller Literaturwissenschaft dar,<sup>37</sup> allerdings möchte ich diesen Fokus auf Grundlage des exemplarisch herangezogenen Textbeispiels beibehalten. In den vergangenen Jahren ist der Islam im deutschsprachigen Raum zu einem zentralen Gegenstand öffentlicher Diskurse geworden und hat zugleich in literarischen Kontexten deutlich an Bedeutung gewonnen. Spätestens seit den Einwanderungen in den 60er Jahren in Deutschland hat sich eine „Literatur türkischstämmiger Autorinnen und Autoren entwickelt“<sup>38</sup>. Noch vor den didaktischen Fragen gilt es, die fachwissenschaftliche Verbindung exemplarisch zu klären. Literaturwissenschaft und Theologie können hier unterschiedliche Beiträge

---

34 Vgl. ebd. 82.

35 Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 134.

36 Peters, Ludmila (2021) 315. Peters führt dies nochmals präziser aus, was ich an dieser Stelle lediglich andeuten kann: „Die Analyse von *Große Liebe* zeigt, dass Religion hier als eigenständige Kategorie verstanden wird.“ (Ebd. 315)

37 Hier haben insbesondere außereuropäische Literaturen sowie die Folgen der Globalisierung einen starken Anstoß gegeben; vgl. hierzu im Bereich der Theoriebildung insbesondere die postkolonialen Fragestellungen. Vgl. Holdenried, Michaela (2022) 11–120; Bockmann, Jörn / Brink, Margot / Leitloff, Isabelle / Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2024).

38 Hofmann, Michael (2006) 195.

leisten: Fächerübergreifend stellt sich aus literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive die Frage, wie seither Diskurse des Eigenen und des Fremden konstruiert werden. Umgekehrt lässt sich am Textbeispiel nachvollziehen, dass religiöse Symboliken literarisch ausgehandelt und in größere kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, etwa politische, mystische oder ethische, eingebettet sind. Infolgedessen erscheint Religion einerseits als Herausforderung oder gar als Bedrohung, andererseits als Reflexionsfolie für das Verhältnis zur (Post-)Moderne oder zur Säkularisierung. Dieses Spannungsfeld involviert die Theologie insofern, als sie aus ihrer Perspektive zunächst klären muss, wie diese diskursiven Neukonfigurationen zu bewerten sind und welche veränderten Formen des interreligiösen Umgangs aus ihnen hervorgehen können.<sup>39</sup>

Die angedeuteten Perspektiven setzen ein interdisziplinäres Gespräch in Gang, bei dem beide Partner voneinander profitieren können: Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht der Theologie, die Tiefenstrukturen religiöser Denkformen anderer Traditionen zu erschließen und Fragen in einem erweiterten Horizont neu zu reflektieren.<sup>40</sup> Umgekehrt erweist sich eine Einbindung theologischer Ansätze der interkulturellen Literaturwissenschaft ein vertieftes Verständnis von teils expliziten, teils oftmals nur vage, mitunter aber auch ganz implizit religiös konnotierten Semantiken literarischer Texte. Das Textbeispiel zu Kermani legt exemplarisch nahe, dass sich in literarischen Texten nicht nur interkulturelle Fragestellungen finden, sondern in ihrer Tiefenschicht über eine religiöse Tiefengrammatik verfügen, weshalb der theologische Beitrag für eine interkulturelle Literaturwissenschaft etwa darin bestehen kann, die Aushandlungsdynamiken von Identitäten auf der Folie gesellschaftlicher Dynamiken zu reflektieren. Umgekehrt lässt sich in diesem Zusammenhang die These vertreten, dass sowohl Identität als auch Wahrheitsansprüche im Diskurs mit dem Fremden neu konfiguriert und anders verständlich werden. Die Brüchigkeit und Verwundbarkeit der Identität des Anderen wirkt dabei auf die eigene Identitätsbildung zurück und kann eine Form der Identitäts- und Wahrheitssuche ermöglichen, die ihre produktive Stärke gerade aus der Erfahrung von Infragestellung gewinnt.<sup>41</sup>

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich für Theologie und Literaturwissenschaft ein breites Feld gemeinsamer Forschungs- und Gesprächsmöglichkeiten, das bislang weitgehend unerschlossen geblieben ist und de facto nur in der Kooperation interkultureller Literaturwissenschaft und Theologie adäquat thematisiert

---

39 Vgl. Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (2012) 9.

40 Vgl. Weidner, Daniel (Hrsg.) (2016); lediglich exemplarisch aus den literarischen Veröffentlichungen von Karl-Josef Kuschel vgl. ebd. (2021).

41 Vgl. Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (2012) 10–11.

und für didaktische Fragen ebenfalls nur in diesem Horizont bearbeitet werden kann.

#### 4. Didaktisch interdisziplinäre Theoriebausteine

Aufbauend auf diese knappen und exemplarischen Überlegungen zu zentralen Anliegen, begrifflichen Konzepten sowie Desideraten einer interkulturellen Literaturwissenschaft möchte ich einen Schritt in Richtung Didaktik gehen. Von Seiten der Religionsdidaktik fragt Georg Langenhorst, wie „literarische Texte [...] für interreligiöse Lernprozesse“<sup>42</sup> fruchtbar gemacht werden können.<sup>43</sup> Vor dem Hintergrund, dass zahlreiche Schriftsteller:innen „der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur eindringliche Innenansichten gelebter muslimischer Glaubenspraxis eingeschrieben“<sup>44</sup> haben, entwickelt Langenhorst mit insgesamt „sieben didaktischen Schlagworten“ in der Folge „literarisch inspirierte trialogische Lernwege“<sup>45</sup>: Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflektivität, Expressivität.<sup>46</sup> Langenhorst selbst spricht von *Schlagworten*,<sup>47</sup> die mit Blick auf ein interdisziplinäres Gespräch wichtige Aspekte einbringen und die es nochmals stärker zu systematisieren gilt. Ausgehend von diesen Schlagworten stellt sich einerseits die Frage nach dem Profil einer interkulturellen Literaturdidaktik sowie andererseits nach einer gemeinsamen hermeneutischen Grundlage von einer Religionsdidaktik, die sich interreligiösen Fragestellungen widmet, und einer interkulturellen Literaturdidaktik.

Vor etwa fünfzehn Jahren konstatiert Leskovec in ihrer *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft* mit Blick auf die Literaturdidaktik: „Die interkulturelle Literaturdidaktik untersucht die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht, und zwar sowohl im Bereich Deutsch als Fremdsprache als auch Deutsch als Zweitsprache. Sie erarbeitet Modelle zur Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht.“<sup>48</sup> Heute ist interkulturelle Literaturdidaktik nicht mehr ausschließlich

---

42 Langenhorst, Georg (2016) 220.

43 Da das Analysebeispiel von Hofmann und Patrut und in der Folge auch meine weiterführenden Überlegungen auf Kermanis Roman *Große Liebe* fokussieren, könnte der Eindruck entstehen, dass religiöse Symboliken in der Literatur einzig im Bereich der islamischen Welt ausgehandelt werden. Wie wenig dies der Fall ist, darauf verweist nicht zuletzt die deutsch-jüdische Literatur – vgl. exemplarisch Pallitsch, Lukas (2024) –, aber auch die Spiegelungen jüdisch-religiösen Lebens in der zeitgenössischen Literatur.

44 Langenhorst, Georg (2016) 235–236.

45 Ebd. 240.

46 Ebd. 240–244.

47 Bei *Schlagworten* handelt es sich um prägnante Begriffe, die dazu dienen, Themen oder Sachverhalte (eines (literarischen) Textes) in verdichteter Form zu benennen. Sie ermöglichen eine schnelle Orientierung, gehen jedoch häufig mit Vereinfachungen einher, da ihrem Gebrauch oftmals eine – bewusste oder unbewusste – persuasive Intention zugrunde liegt. In didaktischen Kontexten bedarf ihr Einsatz daher einer reflektierten Auseinandersetzung mit damit möglicherweise verbundenen Verkürzungen und Bedeutungsverschiebungen.

48 Leskovec, Andrea (2011) 20.

im Bereich des Fremdsprachenunterrichts situiert. Gleichwohl hat dieser der interkulturellen Dimension wesentliche Impulse verliehen. In den letzten Jahren ist das Fremdverstehen, d. h. insbesondere das Verstehen fremder Kulturen, zu einem bevorzugten Thema der Literaturdidaktik geworden. Dabei ist, wie Ansgar Nünning ausführt, die „These, dass Literatur in besonderer Weise dazu geeignet ist, zur Förderung der Disposition und Fähigkeit zum Fremdverstehen beizutragen, weithin akzeptiert. Mehr noch: Es ist inzwischen nachgerade ein Gemeinplatz der Literaturdidaktik geworden“<sup>49</sup>. Was allerdings interkulturelle Literaturdidaktik ist, wird auch in gegenwärtigen Beiträgen nur zögerlich beantwortet. Essentialistische Definitionen sind nicht zu erwarten: „Die Verwendung von ‚interkulturelle Literaturdidaktik‘ im Titel des Beitrags trägt dabei der etablierten Bezeichnung eines ‚interkulturellen Fremdsprachenunterrichts‘ sowie eines ‚interkulturellen Literaturunterrichts‘ Rechnung, ohne damit eine Setzung vornehmen zu wollen.“<sup>50</sup> Gerade weil gegenwärtige Beiträge kaum Setzungen vornehmen, liegt hier eine Chance, den Ort des Interreligiösen im Bereich der interkulturellen Literaturdidaktik ganz grundsätzlich zu diskutieren.<sup>51</sup> Dabei kann es helfen, einen Blick auf die Bandbreite von deren „funktional-formale[r] Lernziele“ zu werfen: Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit und Toleranz.<sup>52</sup> Auf der Folie der Lernziele lässt sich erkennen, dass die Didaktik des Fremdverstehens ein zentraler Aspekt interkultureller Literaturdidaktik ist.

Von hier aus ergibt sich ein gemeinsamer methodischer Ansatzpunkt für literatur- und religionsdidaktische Fragestellungen. Tatsächlich verhält es sich mit Blick auf die von Nünning vorgebrachte These im Bereich der Religionspädagogik ähnlich, da die Hermeneutik des Fremden vor allem für die Bereiche des interreligiösen Lernens und des interreligiösen Dialogs relevant ist: „[E]ntsprechende Ansätze gehen weitgehend von der Grundannahme aus, dass sich Lernende hierbei aus der Perspektive der eigenen Religion mit einer fremden Religion auseinandersetzen.“<sup>53</sup> Während für die religionspädagogische Hermeneutik insbesondere die beiden Theoriestränge von Theo Sundermeier<sup>54</sup> und der postkolonialen Theorien<sup>55</sup> maßgeblich sind, scheint mir für einen interdisziplinären

49 Nünning, Ansgar (2007) 123.

50 Freitag-Hild, Britta (2022) 360.

51 Ich möchte an dieser Stelle nochmals auf die literarisch inspirierten Lernwege (für „ein literarisch fundiertes religiöses [...] Lernen“) hinweisen: Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflektivität, Expressivität. Vgl. Langenhorst, Georg (2016) 240–244.

52 Esselborn, Karl (2003) 482.

53 Gärtner, Claudia (2014).

54 Vgl. Sundermeier, Theo (1996).

55 Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty (2020).

Brückenschlag von Literatur- und Religionsdidaktik Waldenfelds *Phänomenologie des Fremden* mit den Begriffen Pathos und Responsivität zielführend.<sup>56</sup> Zu jenen Fragestellungen, die den Ort des Interreligiösen in der interkulturellen Literaturdidaktik hermeneutisch diskutieren will, gehört nämlich nicht nur jene nach den Repräsentationen interreligiöser Settings in literarischen Texten, sondern insbesondere jene nach den vielschichtigen Möglichkeiten des Verstehens (u. a. fremder Perspektiven), um hier mit Fragen nach möglichen Überschüssen und Grenzen sowie insbesondere mit didaktischen Fragestellungen auf literaturdidaktischer Grundlage anzuknüpfen.

Eine wichtige konzeptuelle Grundlage sowohl einer literaturdidaktischen als auch interreligiösen Hermeneutik ist der Anspruch des Anderen bzw. des Fremden. Bernhard Waldenfels hat ein tragfähiges Konzept von Fremdheit entwickelt, für das sich das Modell des literaturästhetischen Verstehens (und unterrichtlichen Handelns) anschlussfähig erweist. In seiner *Phänomenologie des Fremden* benennt Waldenfels drei „Steigerungsgrade des Fremden“: Erstens das alltägliche Fremde, das – wie etwa die Fremdheit einer Stadt – eine kaum bedrohliche Form darstellt. Zweitens die strukturelle Fremdheit, die bereits tiefere Schichten des Fremderlebens – wie etwa ein unbekanntes Ritual oder eben eine andere Religion – betrifft. Drittens die Dimension der radikalen Fremdheit, die unter keinen Umständen zu überwinden ist und Umbruchs- und Grenzphänomene wie Revolutionen, Schlaf, Unheimliches und Tod betreffen.<sup>57</sup> Die strukturelle Fremdheit lässt sich nur schwer überwinden. An dieser Stelle möchte ich mit dem Anspruch einsetzen, – mithilfe einer rezeptionsästhetischen Lektüre – die Schichten des Fremderlebens etwas freizulegen und hypertrophe Momente von Fremdheit etwas zu reduzieren. Waldenfels geht davon aus, dass „Fremdes die Grenzen einer jeglichen Ordnung übersteigt“<sup>58</sup>. Es gibt Begegnungen und Ereignisse, die Störungen und Gefährdungen hervorrufen, weil sie „nicht als abrufbares Etwas auftreten“; Ereignisse, die sich nicht auf „Tastenbefehl“ hervorrufen lassen, sondern „uns vielmehr widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen“<sup>59</sup>. Dafür verwendet Waldenfels das Wort *Pathos*. Nicola Mitterer hat den phänomenologischen Ansatz von Waldenfels für eine *responsive Literaturdidaktik* grundgelegt.<sup>60</sup>

---

56 Vgl. Waldenfels, Bernhard (2006).

57 Waldenfels, Bernhard (1997) 35-36.

58 Waldenfels, Bernhard (2006) 34.

59 Ebd. 42.

60 Vgl. Mitterer, Nicola (2016).

## 5. Ausblick: Perspektivenübernahme

Aus den genannten Lernzielen einer interkulturellen Literaturdidaktik – Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit, Toleranz<sup>61</sup> – möchte ich abschließend auf die Perspektivenübernahme fokussieren. Anknüpfend an eine Didaktik des Fremdverstehens, die davon ausgeht, dass ein solches Verstehen sowohl eine reflexive Distanzierung von der eigenen Perspektive als auch die Rekonstruktion fremder Sichtweisen erfordert, ist Fremdverstehen nicht als ein dynamischer Prozess zu verstehen, bei dem Bedeutungen dialogisch ausgehandelt und starre Grenzziehungen zwischen Eigenem und Fremdem grundsätzlich infrage gestellt werden.<sup>62</sup> Dabei gilt die Perspektivenübernahme bzw. der Perspektivenwechsel nicht nur als Prinzip der Literaturdidaktik,<sup>63</sup> sondern auch der Religionsdidaktik.<sup>64</sup>

Die Begriffe Perspektive, Multiperspektivität, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel verfügen mittlerweile über eine starke Signalfunktion, weil sich mit ihnen eine gewisse Hoffnung der Problemlösung hinsichtlich des Umgangs mit (religiöser) Vielfalt verbindet.<sup>65</sup> Das für die Religionsdidaktik aus der Geschichtsdidaktik entlehnte Prinzip der *Multiperspektivität* setzt voraus, dass Einsichten nie von einem Standpunkt loszulösen sind, da sie immer von einer Perspektive geleitet sind. An diesem Ansatz wird in der Religionspädagogik Anleihe genommen, indem die aus der Multiperspektivität abgeleiteten Begriffe Perspektivenverschränkung, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel differenziert werden.

Dass nicht nur innerhalb der Literaturdidaktik die Begriffe unterschiedlich verwendet werden, kann hinsichtlich der Uneinheitlichkeit und begrifflicher Verwirrung als Problem verstanden werden, aber auch als Herausforderung in dem Sinn, dass sich aufgrund der Polysemie fächerübergreifende Nahtstellen ergeben. An dieser Stelle kann ich keine echte Begriffsklärung mehr vornehmen, sondern nur noch einen Ausblick auf didaktische Implikationen geben: Das von Esselborn angeführte Lernziel der *Perspektivenübernahme* wird mittlerweile kontroverser diskutiert, auch in der Religionspädagogik: Die Perspektivenübernahme geht davon aus, dass ein Lernender „das Denken, Fühlen und Handeln eines

61 Vgl. Esselborn, Karl (2003) 482.

62 Vgl. Siepmann, Katja (2019) 142–244.

63 Vgl. Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2006); Frederking, Volker (Hrsg.) (2014); Siepmann, Katja (2019).

64 Vgl. Woppowa, Jan (2017); ders. (2025); ders. (2021); Käbisch, David / Philipp, Laura (2017).

65 Kropač, Ulrich (2021) 317. Grundsätzlich stellt das Prinzip der Perspektivenvielfalt ein modernes, interdisziplinär beachtetes Prinzip im Bereich der Didaktik dar. Es findet sich nicht nur in anderen fachdidaktischen Diskursen, wie etwa in Deutsch, Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Sport oder Fremdsprachenunterricht, sondern auch in bildungstheoretischen Zusammenhängen (Siepmann (2019) 29–155).

anderen Menschen oder einer anderen Gruppe kognitiv imaginiert“<sup>66</sup>. Situationen werden dann aus deren Perspektive veranschaulicht, beschrieben und beurteilt.

Etwas breiter berücksichtigt wird der *Perspektivenwechsel* sowie das wechselseitige Verhältnis von Eigenem und Fremdem sind zentrale Momente interkulturellen Lernens in der Literaturdidaktik. Der religionspädagogisch akzentuierte Perspektivenwechsel adressiert die Ebene der Metakognition, da nun die eigene Perspektive (Standpunkt) und der Wechsel von Perspektiven sowie dessen Implikationen und Folgen reflektiert werden:

„Dieser Modus intendiert und initiiert das Nachdenken über die eigene Perspektivität, über den Wechsel von Perspektiven und dessen Folgen und darüber, was sich am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändern, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und bewertet wird.“<sup>67</sup>

Dabei handelt es sich um einen kognitiven Prozess, der zwar auf die Perspektivenübernahme bezogen ist, diese aber nochmals gründlich reflektiert. Im Bereich der Deutschdidaktik sieht Dawidowski den Perspektivenwechsel als „Oszillation zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Bestehendem und Neuem und zwischen Jetzigem und Zukünftigem“<sup>68</sup>. Rösch zufolge verfolgt literarische Bildung

„eine Kultur der Multiperspektivität, die die mehrfache Optik von Selbst-, Fremd- und Universalbildern in literarischen Werken oder ihrer Rezeption wahrnimmt und in Beziehung setzt, die Empathie als Perspektivenwechsel zwischen Fremd- und Selbstreflexion vor allem im Rezeptionsprozess gestaltet und ethnische (Mehrfach-)Adressierung dominanzkritisch reflektiert“<sup>69</sup>.

Wenn Rösch präzisiert, dass ein Perspektivenwechsel in der Auseinandersetzung mit Befremden auf kulturelle Fremd- und Selbstreflexion zielt, dann meint das eben nicht allein das Fremdverstehen, sondern ebenso das Selbstverstehen. Für Rösch ist hier der Aspekt von Multiperspektivität zentral und zwar sowohl im literarischen Text (Erzählinstanz; Figur etc.) als auch im anschließenden Gespräch der Lehrperson mit den Lernenden.

Im religionspädagogischen Bereich impliziert die *Perspektivenverschränkung* zunächst ein Erschließen der unterschiedlichen Perspektiven. Verschränkt wer-

---

66 Woppowa, Jan (2023) 133.

67 Ebd. 134.

68 Dawidowski, Christian (2006) 26.

69 Rösch, Heidi (2017) 126.

den subjektive Perspektiven (also Deutungsmuster) sowohl der Lernenden als auch der Lehrkraft, mit inhaltlichen Perspektiven aus konfessionsspezifischer und fremdreligiöser sowie auch aus kulturgeschichtlicher Sicht. Durch eine Verschränkung kann Kontroversität auf unterschiedlichen Ebenen (bspw. zwischen den Lernenden; zwischen Lernenden und Deutungsmuster) entstehen. Perspektivenverschränkung „zielt darauf ab, eigene und andere Standpunkte als singuläre und kontextuell bedingte *points of view* wahrzunehmen und zu reflektieren“<sup>70</sup>. Insofern fokussiert dieses Prinzip auf den „Erschließungsprozess verschiedener Perspektiven durch geeignete Lernarrangements, Quellenauswahl, Fragestellungen und Lernaufgaben“, die auf Grundlage multiperspektivischer Prämissen Kontroversität ermöglichen sowie Möglichkeiten bieten, dass Schüler:innen „verschiedene Standpunkte probeweise einnehmen können“<sup>71</sup>. Zugleich verabschiedet sich diese Figur davon, dass „eine bestimmte Perspektive die objektive Spiegelung der Wirklichkeit sei und von anderen übernommen werden müsse“<sup>72</sup>.

Ungeachtet unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen wird interkulturelles Lernen in der Fremdsprachen- und Deutschdidaktik ebenso wie in der Religionsdidaktik mit dem Ziel des Perspektivenwechsels, der Erweiterung von Erfahrungen und der Entwicklung eines multiperspektivischen Blicks auf eigene und fremde Lebenswelten verbunden. Gerade in religionspädagogischer Perspektive gewinnt der Perspektivenwechsel dabei eine besondere Relevanz, insofern er nicht nur auf das Verstehen religiöser Fremdheit zielt, sondern auch die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern, Wahrheitsansprüchen und Identitätswürfen einschließt. Interkulturelles Lernen eröffnet Lernenden auf diese Weise neue Denk- und Handlungsräume und trägt zugleich zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung bei.

Zugleich zeigt sich, dass den einzelnen didaktischen Zugängen unterschiedliche Begriffe von Perspektivität zugrunde liegen, die nicht deckungsgleich sind und mitunter unscharf verwendet werden. Perspektivität fungiert dabei zunehmend als ein Container-Begriff, der verschiedene didaktische Intentionen bündelt, ohne stets eindeutig bestimmt zu sein. Gerade darin liegt jedoch ein produktives Potenzial: Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität eröffnen Anschlussmöglichkeiten, um gemeinsame Lernziele fächerübergreifend zu bearbeiten und interdisziplinär weiterzuentwickeln.

---

70 Woppowa, Jan (2017) 189.

71 Ebd. (2021) 21.

72 Ebd.

## Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf / Kepser, Matthias (2009). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (3. Aufl.). (Grundlagen der Germanistik 42). Erich Schmidt Verlag.

Anderson, Benedict (2005). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (2. Aufl.). Campus Verlag.

Bachmann-Medick, Doris (2009). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (3. Aufl.). Rowohlt.

Bockmann, Jörn / Brink, Margot / Leitloff, Isabelle / Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2024). *Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik: Konzeptionelle und digitale Transformationen* (Literaturdidaktik und literarische Bildung, Band 5). Transcript.

Bredella, Lothar (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Narr.

Bredella, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen: Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Narr.

Bredella, Lothar (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Narr.

Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2006). *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (Diskussionsforum Deutsch 22). Schneider.

Esselborn, Karl (2003). Interkulturelle Literaturdidaktik. In Alois Wierlacher / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 480–486). Metzler.

Esselborn, Karl (2010). *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. Iudicium.

Frederking, Volker (Hrsg.) (2014). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts 3). Schneider.

Freitag-Hild, Britta (2022). Interkulturelle Literaturdidaktik. In Christiane Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 359–372). De Gruyter.

Gärtner, Claudia (2014). Hermeneutik des Fremden. In *WiReLEx*. Abgerufen am 13. Jänner 2026, von [https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik\\_des\\_Fremden.100078](https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik_des_Fremden.100078)

Gellner, Christoph / Langenhorst, Georg (2013). *Blickwinkel öffnen: Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*. Patmos.

Gutjahr, Ortrud (2002). Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In Claudia Benthien / Hans Rudolf Velten (Hrsg.), *Germanistik als Kulturwissenschaft: Eine Einführung in neue Theoriekonzepte* (S. 345–369). Rowohlt.

Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Hess-Lüttich, Ernest (2003). Interkulturelle Kommunikation. In Alois Wierlacher / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 75–81). Metzler.

Hofmann, Michael (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung* (UTB 2839). Fink.

Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015). *Einführung in die interkulturelle Literatur* (Einführungen Germanistik). WBG.

Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (2012). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Islam und Literatur: Islam in der deutschen und türkischen Literatur* (S. 9–16). Schöningh.

Holdenried, Michaela (2022). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung*. Metzler.

Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.) (2007). *Dialoge zwischen den Kulturen: Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Schneider.

Janosch Freuding (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Transcript.

Kermani, Navid (2014). *Große Liebe*. Hanser.

Käbisch, David / Philipp, Laura (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In Konstantin Lindner / Mirjam Schambeck / Henrik Simojoki / Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 238–260). Herder.

Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3. Aufl.). Kohlhammer.

Kropač, Ulrich (2021). Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel. In Ulrich Kropač / Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 317–324). Kohlhammer.

Kuschel, Karl-Josef (2021). *Goethe und der Koran. Mit Kalligraphien von Shahid Alam*. Patmos.

Langenhorst, Georg (2016). *Trialogische Religionspädagogik: Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Herder.

Leskovec, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur: Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft* (Kommunikation und Kulturen 8). LIT.

Leskovec, Andrea (2011). *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. WBG.

Mitterer, Nicola (2016). *Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. De Gruyter.

Nünning, Ansgar (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In ders. / Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 123–142). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Pallitsch, Lukas (2024). *Das Nachleben des Propheten Jeremia bei Stefan Zweig und Franz Werfel* (Conditio Judaica 99). De Gruyter.

Peters, Ludmila (2021). *Religion als diskursive Formation: Zur Darstellung von Religion in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Transcript.

Rösch, Heidi (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Metzler.

Said, Edward (1981). *Orientalismus* (übersetzt von Liliane Weissberg). Ullstein.

Scheffel, Mathias / Martinez, Michael (2009). *Einführung in die Erzähltheorie* (8. Aufl.). C.H. Beck.

Siepmann, Katja (2019). *Perspektivenvielfalt im Literaturunterricht. Theoretische und qualitativ-empirische Untersuchungen zu einem didaktischen Prinzip*. Peter Lang.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2020). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* (übersetzt von Ari Joskowicz / Stefan Nowotny). Turia + Kant.

- Sundermeier, Theo (1996). *Den Fremden verstehen: Eine praktische Hermeneutik* (Sammlung Vandenhoeck). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1320). Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.
- Weidner, Daniel (Hrsg.) (2016). *Handbuch Literatur und Religion*. Metzler.
- Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Metzler.
- Woppowa, Jan (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In Konstantin Lindner / Mirjam Schambeck / Henrik Simojoki / Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 172–192). Herder.
- Woppowa, Jan (2025). Doing Cooperation: Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht. *Praktische Theologie*, 60(3), 175–183.
- Woppowa, Jan / Gennerich, Carsten / Käbisch, David (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität: Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen* (Religionspädagogik innovativ 39). Kohlhammer.
- Zimmermann, Mirjam (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ: Feste in den Weltreligionen. Religionspädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.